

幼児の描画指導において保育者は自らの実践をどう捉えているか

キーワード：実践の枠組み／ナラティブの重奏化／自己肯定感

和田 美輪

I. 問題と目的

子どもの描画は、1歳半頃、なぐり描きと呼ばれる点や線の往復といった手の規則的でリズムカルな運動に始まり、その形は楕円やうずまき等に発達していく。2歳頃の子ども達は描きながら意味づけをするようになる。2歳半から5歳頃までの象徴図式期と呼ばれる時期では意味づけが活発になり、円、四角、三角、十字等の形が描かれ、複数の図形を組み合わせることで人や物を表すようになる。5歳から8歳頃迄は複数の図式を統合し、又、知識として持っている事柄を子どもの心象に基づいて図式的に表現される知的リアリズム期と呼ばれる時期である。7,8歳以降の写實的リアリズム期では3次元空間を、遠近法等を使用して画面を一視点からの見えに統合し、視覚的に写實的な表現へと発達していくと一般的には考えられている。

そのような中、一部の子ども達は描きたい気持ちがあってもそれを絵に表す事が出来ないために苦手意識をもっている。苦手意識には描画技能の未熟さによるものと、周りからの評価を気にするあまり自分の描いた絵に自信が持てないため生じるものが挙げられる。ではどの時期に、苦手意識が生じているのだろうか。田中(1997)は3,4歳を過ぎると、予め描こうとするイメージが子どもの中にはっきりし、形へのこだわりが明確になり始め、思ったイメージ通りに描けないと描くことに気持ちが向かって行かなくなるとしている。4,5歳ではイメージの展開を楽しむ描画が発展したり、本物らしくリアルに描く楽しさを追及するようになると述べている。服部(2009)は、4歳半頃頃から何十回も同じことに挑戦する「技の時代」に入り、何回描き直しても絵の仕上がりに納得できない5歳児の姿を著している。このように3歳頃から5歳頃の時期に指導が難しくなっているように思われる。

絵とは一般的には「見たもの、経験したこと、知っていること、心に感じたことなどを描材を用いて、色と形と線などからなる形象にすること」と定義されている。このように絵に対する理論が共有されている中で、私たちは、出来上がった絵に対して評価する傾向がある。そこには描画結果と描画対象との類似・指示

性、規範性・普遍性に価値が焦点化される理論枠組みがあることを浜谷(2014)は述べている。保育者のまなざしが写実主義的、作品主義的となり、「上手—下手」「本物そっくり—似ていない」のような二項対立的なものを含んでいるのではないかと。保育者がこのような二項対立的な構図に囚われて描画実践する構図から脱却し、多様な視点で捉えることで、子どもが主体的に生き生きと楽しく絵を描く状況が生まれると考える。

質の高い実践にはその保育者なりの理論が存在している。佐藤(1996)は、理論と実践の関係には「理論の実践化」、「実践の典型化」、「実践の中の理論」の3種類あるとしている。「理論の実践化」は、教育実践を科学的な原理や技術の適用として認識する立場、「理論の典型化」は実践の典型化による理論の構築を追求する立場であるとしている。そして第3の「実践の中の理論」は、教師や子どもが内面化している「理論」の所産として教育の実践を認識する立場で、あらゆる活動は活動主体に内面化された理論の遂行であり、あらゆる実践は理論的実践であり、活動に内在して機能している理論であるとしている。ここでは、「実践の中の理論」に着目する。保育現場において積み重ねられてきた実践を裏付け、理論化していく作業によって、保育者の活動に内在して機能している理論—実践の枠組み—が明らかになり、その中には共有可能な価値として意味をもつものも含蓄され、現場に還元できるのではないかと考える。そこで本研究では、インタビューを通して保育者の描画指導に内在する実践の枠組みをナラティブ分析によって明らかにし、描画指導の在り方への示唆を得ることを目的とする。

II. 方法

1. 対象者

画一的な描画指導ではなく、子どもの自発性を大事にし、一人ひとりの子どもの個性に向き合う保育形態をとる幼稚園、保育園で、研究協力の了承が得られた3都府県の6幼稚園、3保育園の保育者11人に、自らの描画実践に関するインタビュー調査を行った。

2. インタビューの手続き

インタビュー期間は平成27年8月から平成28年11月迄、半構造化面接を行った。今までの描画に関する保育を振り返って、幼児の描画活動に関して印象に残っているエピソード、例えば子どもならではの感性だと感じたこと等、その時の保育者の想いや関わり、他の子ども達との関わり等を自由に語ってもらう形で筆者が保育者1名ずつ、1回につき30~40分程度インタビューを行った。

3. 倫理的配慮

インタビュー開始時に、改めて本研究の目的を口頭で説明し、インタビュー内容の研究使用とICレコーダーによる音声記録の許可を得た。音声データから逐語録を作成する際、個人名は仮名表記とし、個人情報に配慮した。

4. データの整理と分析の視点

(1) 1次データの作成

対象者の語りはインタビュー直後に筆者自らすべて逐語録として書き起こし、分析の基本となる1次データを作成した。

(2) 2次データの抽出

横山(2012)が提唱したナラティブの重奏化の分析法を参考にする。ナラティブの重奏化とは生活世界での個別的な経験の脈絡の中で、当人、又は他者が行った行為、思考についての語り(ナラティブ)を対象とする分析方法である。異なる複数の人物(例えばAさん、Bさん)の、その語りの中で内容が「出来事」、「登場人物」、「身体的行為」、「情動的思考」のいずれか、またはいずれもの局面において偶然「一致」していた場合、それは前もって示しあわされた内容ではなく、予期していなかったものになる。これを「予期せぬ一致」という。この「一致」に当人、又は他者が気づき、その一致に関連づけ、新たな語りとして意味づけなおす。ナラティブの重奏化は異なる個人によって異なって意味づけられた多様な出来事についてのナラティブを「一致」に基づいて相互照射的に結びつけていくことによってフィールドに包摂された社会文化的景観と個々人の主観的景観とを同時的に把握することを目的として構想された質的データの分析方法である(横山,2012)。

複数の保育者の語りの逐語録の1次データから「予期せぬ一致」がある「出来事」「登場人物」「身体的行為」「情動的思考」の4項目のうちのいずれか或いは複数の偶然にも一致している箇所を抽出し、分析の対

象とする。その結果、一致したものは「身体的行為」「情動的思考」の項目が該当した。「出来事」に関しては一致が見られず、「登場人物」に関しては倫理上の問題がある為、ここでは取り上げない。

(3) 3次データの抽出

浜谷(2014)は、保育者の子どもの描いた絵に対する視点として「代理性・指示性志向-反代理性・活動性志向」「規範性・普遍性志向-個別性・私的志向」の2つの直交する座標軸を定義し、4つの象限からなる2次元の座標に図表化している。「代理性・指示性志向」とは描画対象の見えの通りに描くことを志向するもの、或いは絵は何かを表しているものと捉えることである。「規範性・普遍性志向」とは、例えば(日本)人の肌の色は肌色といった、共通認識としてもたれていることにベクトルが向くことである。本研究では浜谷に依拠し、この二項対立に着目して分析する。2次データから上記の二項対立、「代理性・指示性志向-反代理性・活動性志向」、「規範性・普遍性志向-個別性・私的志向」を包含しているナラティブを選択して3次データとし、分析の対象とした。その結果、「身体的行為」「情動的思考」の各々で、二項対立に関連するナラティブを抽出した。これらの各項目において保育者の代表的な語りを提示しつつナラティブを解釈する作業を行った。

III. 結果と考察

「身体的行為」としては、「自由画を指導する」「課題画(経験画、観察画)を指導する」「真似をする子どもを指導する」「色を塗ることを指導する」が抽出された。「情動的思考」として「描画指導は難しいと考える」が抽出された。保育者が子どもの状態を客観的に理解する語りもみられたことから、情動的思考に関しては、この論文では「情動がからんでいない思考」も設定する。その結果「その子なりの描画活動の活発期や停滞期についての発達の見通しをもつ」「子どもが自信をもてたことをきっかけに変わる瞬間に気づく」が抽出された。

又、保育者11人のうち10人の語りの中に「自由画を指導する」「課題画を指導する」「真似をする子どもを指導する」「色を塗ることを指導する」「その子なりの描画活動の活発期や停滞期についての発達の見通しをもつ」「子どもが自信をもてたことをきっかけに変わる瞬間に気づく」の各場面では絵が苦手な子どもに関するエピソードがあった。それらは、冒頭にも述べた描画技能の未熟さによる苦手意識と周囲からの評価を気

にするあまり自分の描いた絵に自信が持てないために生じる苦手意識の他に、イメージ通りに描けないこと、つまり描画技術の未熟さに自分が気づくことによる苦手意識についての語りであった。これらの苦手意識に対して保育者はどのような指導を行っているかについても考察する。

1. [身体的行為]

(1) 「自由画を指導する」場面の語り

2 種類の身体的行為（何を描いたか質問しない、自由に描ける前提条件を考えて関わる）について、それぞれ2人の語りの間に「予期せぬ一致」が見られた。

1) 何を描いたのか質問しない

保育者U:

（子どもが描いた絵を見て）「ああこれ、何何でしょう？」って決めつけて言っちゃうと、「えっ違うよ。」ってなっちゃってそれも、ショックだって。それとか、こちらが「へえ、わあすごい。」「じゃあ、何か言ってみて。」「何を描いているかの意」ってなっちゃう。で、そういう風にならないように。わからない時は、「これはもしかして・・・」っていうところで止めとくんですね。「えっ、もしかして、動物園にいるね、これね。」って、言って。「かつこいいこれはええっと・・・」「きりん」（と子ども）

（ ）内は、筆者の加筆

保育者X:

（何を描いたのか）わかってもらえないから悔しいんです、子ども達って。「何を描いたの?」「これこれだよ。」「あら、上手ね。」っていうやりとりは多分誰でもできる。でもそうじゃなくて、「これを描きたいんだよな。」「あれを描きたいんだよな。」とか、表情を見ていて、話をしている「もしかして、これは何を描いたのかなあ?」って、「あ、違ったかな?」っていうことを言った時に、「そう!」って、（子どもが）そう言った時に、もう「にこお」って笑うんですね、その顔が凄く私、大好きで、絵を描けたこととは別に、「すっごく喜んでたよ。」っていうのをお家の人に伝えると、大体「見たい。」って返事が返ってきて、「見せて見せて。」っていうと恥ずかしそうに（子どもが絵を）持ってきて、なんか「ああ上手ね。」ってもう、その時には何を描いたかがわかってるから、上手い下手ではなく、「わあ、素敵ね。」とか「よく描けてるね。」とか、なんだかんた皆さん、よく言ってくれるわけですね。そうするとまた更に自信がつく。

保育者Uは、子どもが何を描いたか分からない場合

は、「何を描いたの?」とは聞かず、「これは、もしかして・・・」と途中までで止めておく言葉がけをしている。あたかも分かっているかのような雰囲気を出し、子どもから答えを引き出す手法である。保育者Xも尋ねることなく、保育者が言い当てることにより、子どもとの信頼感を高め、子どもが自信をもつことに繋がるとしている。子どもは保育者に分かって貰えた、受け入れられたという安心感を得る。何を描いたか言い当てられた後の絵は、「上手/下手」の次元から解放されるということなのだろう。

子どもが何を描いたかについて気持ちが向かっている時、保育者が絵を評価する観点は、描画結果と描画対象との類似性を志向している。浜谷(2014)は、水族館で見た大きな亀を描いていた子どもがその亀の絵を絵の具で塗り潰してしまった場面で、保育者が「亀さんが水の下の方へ行ってしまったね。また上の方へ上がって来てくれるかな。」と言葉掛けをしたエピソードを紹介し、描画対象と描画の関係の類似性・指示性が希薄になったり、場合によって無関係に行われること、即ち対象と描画の関係を一旦切断する疎隔という概念を導入することで、描画発達理論を拡張できている。

類似性を志向しつつも、子どもが上手・下手の評価から解放されることを願うあまり、言葉がけを工夫するということは、相反する事のように思われる。保育者が類似性から自由になる、つまり類似性に囚われない部分で指導を行うことにより、上手・下手の評価からも解放されるのではないだろうか。類似性に囚われない指導とは、例えば描く行為そのものを楽しむ活動や、色の美しさを楽しむ活動であることが想起される。

2) 子どもが自由に描ける前提条件を考えて関わる

保育者N:

「自由に描いていいんだよ。」っていうと、何が自由で、どういう風に描いていいかわからない子達がいる。そういう子たちに「自由に描いていいんだよ。」っていうのはとても酷なことであって、やっぱりその、描く術っていうのを教えてあげるっていうのもやっぱり大事なことなんだなと。

保育者U:

なんか課題があれば描ける、だけど自由画になると描けなくなっちゃう子がいて、「自由画って、一番難しいかもしれない。」ということに（園内研修で）気付きました。手をお膝にさせて集中させて、自由画の説明をする。余計なこと沢山子どもに言って、「さあ皆さん、一斉にどう

ぞ」とかってやると、変な緊張感。で、描けたお友達は外に遊びに行つて(描けない子は)残され、「何でもいいんだよ、虫とか好きじゃない?」ってまた、(保育者が)余計なこと言ったりして、しかたなく(子どもも)「じゃあ、虫。」とか。もう描けなくなっちゃうので。(そうならないために)まず描く環境を自由な雰囲気を作るっていうことで、部屋じゃなくて、ガラス張りで見える、テラスになつて2階の廊下に机を出したり、大きなホールに机一杯並べて、年長2クラス合同で、「好きなところに行つて描いていいよ。どこでもどうぞ。」みたいなこと言ったりして。気の合う友達と座ったり、あっちこっち移動したりして、ちょっと遊び感覚をもっと助長してあげるように。そして「お絵描きをするんだ、楽しみだね」っていう位しか言わない、多くを語らずに先生の一人言みたいに「先生も描こうかな。」とかっていう位は敢えて言ってみたり。

保育者NとUは、子どもが自由に描く為には前提となる条件があると考えている点で「偶然の一致」があったが、それぞれ前提としている条件は異なっている。Nは子ども達が描きたいものをどう描いていいかわからない場面を想起し、自由に描く為にはある程度の技術的な指導も補助的に行うべきであることを示唆している。これは鬼丸(1996)が、「技術と創造は別物」であるとし、幼少期の子どもには技術的な指導を行うことは好ましくないと述べていることと異なるが、Nはある程度の技術的な指導によって、子どもは「描けた。」という満足感を持って、更に「絵を描いてみよう。」という動機づけに繋がると考えているのだろう。

保育者Uは、保育者が自由に「描いていいよ。」とか「自由に描きなさい。」という言葉がけがかえって子どもが描けなくなってしまう状況を創り出し、保育者の言葉がけに細心の配慮が必要だけでなく、子どもが自由な遊び心をもつことができるような雰囲気や環境をつくっておくことが大切であると考えていることが覗える。

(2)「課題画(経験画、観察画)を指導する」場面の語り

課題画の指導場面で、その子どもなりの表現を認める点で、2人の保育者の語りに「予期せぬ一致」が見られた。

保育者R:

(5歳児、女児)その子は身体が大きくてね、何でもできるって周りからそういう見られ方をしていて、でも絵画部分に関しては、運動面に関してもかな、意外と苦手意

識がある。描かないからなかなか幼さから脱却できない部分があったりして、その子がキリンの絵を描いた。で、つかくのびのびとね、意外と他の子達って、きりんを描く時に黄色と茶色、黄色と黒っていう感覚で描くことが殆どなんだけど、その子は白を使つたんですよ、白に茶色とか黒とかの模様を描いた。でも実際、きりんを見ると、黄色じゃないんだよね、あの線って、茶色の、黄土色みたいな点々があって、あれだって白、ページュみたいな色。でも概念で、大人も子どもも、きりんっていうと、黄色で描いて点々の模様がある、概念としてあるから、そのお母さんがそれを見た時に、「すっごく大きくて彼女がこんな絵を描けるとは思わなかった。でもね、白よね、きりんってこういう色じゃないですよ。」って言った。そのお母さんは子どもを認めるはするんだけど、その後には否定が入る。「でもこうじゃないですか。」みたいなことを子どもの前で口にしちゃう。でも、その子はよく見て、その子なりに考えて色を選択した。

どんな絵であっても否定をしない、否定をしないで、その子なりに考えたこととか、自分ではわかってないかもしれないけど、なんでもいいから人と違うところとか、頑張ったところとか、そういうところをとにかく伝えていく、それはやっぱり凄く大事じゃないかなって。それは絵だけじゃなくて全てに対してそうじゃないかなって思いますね。

保育者O:

3歳っていうのは自由だから、(経験画で)絵を描くにしても、そこに混在するわけですね、「あら、雨が降ってるのに太陽が出るの?」なんていうことは関係ないわけですよ、彼らの中ではね、彼らが持つてる或るストーリーとかイメージを、「こうなってるんだ。」で、「こうなったの。」っていうのを1つの画面にしていって、描いてるうちに話が出てきて、彼らの持っている表現したいものっていうか、お話をその画面に形にしていって、表していって……

混在しているように見えてもその中では時間の経過があったり、雨降った後に晴れたりとか、その子なりのストーリーが一枚の絵の中にあるんですね。だから私達にしてみれば、なんか写真のようにそこに切り取ったものを絵にするっていうようなね、そんな風なものを超えて行つて子どもの中ではそんな風になつてこう、お話がその中で進んでいくみたいなことも経験することもありますね。

保育者Rは、きりんを見たままの色で描いた子どもから、自分達は既成概念で物事を見る傾向があるということ

を、振り返ることで気付いている。R はどんな絵であっても否定せず、その子なりの表現を見つけ出そうという気持ちを表している。この R の指導の特徴は他と違うことを褒めるという点である。個別性・私的志向にベクトルが向いている指導といえよう。

保育者 O は、子どもが経験画を描き始めていく中で、次第にその子どものストーリーが紙面に展開していく様子を語っている。経験画ではなく、自由画に近付いていく中で、色々な、相反するものが混在していく様子を、その子なりのストーリーと捉えている。写真の様に切り取ったものが絵だという写実的なイメージではなく、その子どもがお話を展開していった結果、色々なもので満ち溢れたという風に捉えている。反代理性と個別性・私的志向に向いている指導観である。浜谷(2014)が述べた、絵とは3次元の空間理論に時間軸を加え4次元の経験を表したものだとする描画発達理論を保育者 O は持っていると思われる。

(3)「真似をする子どもを指導する」場面での語り

真似をすることから子どもの個性的な表現に導くという点で、2人の保育者の語りの間に「予期せぬ一致」が見られた。

保育者 R:

真似て描くっていうのは、本来自分が持っているイメージやそういうものを描いていく上で、凄いマイナスなのかなって思った時期があったんですが、色々やっていくうちに、やっぱり人間なんであれ、真似るっていうことが、色んなことのスタートなんじゃないかな?っていう風に思ったんです。だから絵にしても何にしても、真似でも良いから、自分で描けたとか、出来たとかっていう、その感覚が育つっていうことが必要かなって。

同じ真似で描いても絶対に同じものはつくれない、描けない。その子なりの何かがあると必ずある。だからそこを見つけて認めていくっていうことが凄く大事なのかな。それと真似て描けるって意外と大変なことだよ。

保育者 U:

描けるのに、敢えて幼稚園で絵を描く時に、描かないでお友達の真似、まるで同じ自由画の絵を描く子とかがいるんですが、それは真似るっていう自由画なんで。それも個性なので。真似てるからといって、「なんかこの子と一緒に座ると真似しちゃうから離して座らせる。」っていう先生もいるんですけど、そういうのも認めてあげた方が、子どもって単純なんで、あるきっかけで、心ない言葉で結構、心閉ざしちゃって余計に描けなくなっちゃ

ったりとか。何が目的かというと自由に楽しく描くことなので。

保育者 R は、他の子どもの真似をする行為は、全くの真似(模倣)に終わらず、次第に自分なりのイメージを持ち、創造的な表現活動が展開する可能性があると考え、真似する中にもその子なりの何かが必要あり、その何かを発掘することが必要だと考えているように思われる。

保育者 U は、子どもの自由で楽しい表現活動を展開することを重視し、真似を個性と捉え、認めていくという姿勢を表している。保育者 R の「真似して描けるのも意外と大変なこと。」、保育者 U の「真似るっていう自由画。」という考え方は、真似、いわゆる模倣はイミテーションやコピーであるという一般的な考え方とは異なる切り口から捉えている。2人の語りからは描き始めの抵抗感をなくすという意味で、模倣から入ることが有効なときがあると捉えているように思われる。

(4)「色を塗ることを指導する」場面での語り

色を塗る活動を、色に対する子どもの感性を育てる目的で行っているという点で、3人の語りの間に予期せぬ一致が見られた。

保育者 N:

3歳4歳と経て行く中で、ほんとに描けるようになるまでくるっていうところ、でもそれもある程度の取り組みというのが勿論あって、必要だと思うんですけど、あんまり僕、そんなに好きではないんですけど、塗り絵なんか、子ども達なんか好きだからよくやるんですよね。曼荼羅模様の塗り絵を使うんですけどね。最初は全然、そのものと合った色じゃなくても塗り込んでいくんだけど、だんだんその色合いを使うようになってきたりして、まあ、見たものと同じような色合いで描いていったりということだったり、線に沿って塗ることができるようになってきたりと、そこら辺の技術的なところも遊びの中でやるようになってくると、絵にもそんなに、自信がなくなるっていうのがまた、ちょっと溶けてくるというか、ほぐれてくるというか、それも友達と一緒にやっぱり描くことの楽しさだったりとか、そういうのもまああると思うんで。

保育者 W:

5時以降の保育の中で3歳、4歳、5歳と一緒に合同保育をします。年長の巧みな絵を、やっぱり3歳もずっと見てるんですよね。幾何模様の塗り絵って知ってます? 正方形の紙に、色んな幾何的な模様なんです。色んな種類があつて、

そこにこう、色鉛筆で塗っていく。それは何故それをするかっていうと、ここで色の面白さ、そこまで、まあ遅帰りだから追求してないんですけど、まあ、それも面白いねということ。(保育者も加わり、会話しながら)にことこの色が違ったら凄くきれいやし、これからまた色々混ぜたりしながら。…略…それを今度やつぱり4歳児クラスも去年くらいからクラスの部屋にもこの紙を置いて…

保育者O:

年齢にもよるとは思うんですけど、ひとつは蜜ろうのクレヨン使ってるんですね。で、そのクレヨンですと、青と赤を上手くあれすると、紫になったりとか、画面上で色を作っていくことができる。色の重ね具合を調節する事で、色のグラデーションを作る事ができるんです。2色以上でのグラデーションができるのって珍しいですよ。絵の具でもグラデーションは難しいでしょう。

一般的に幼児の描画教育では技術的な指導の是非が問われている。保育者Nは、技術的な部分をサポートする描材として塗り絵を使用している。ある程度の技能が伴えば、自分のイメージを表現することができ、結果的に苦手意識の軽減に繋がると考えている。苦手意識が軽減していく様子を「溶けてくる」と表現している。N独自の表現である。Wは、どの組み合わせにすれば美しく感じるかといった、色の組み合わせを考えて遊ぶことが、色に対する感性を育てることに繋がると考え、描材として塗り絵を使用している。NもWも絵柄はキャラクターではなく幾何学模様や曼荼羅模様を選ぶことで、色の塗り方次第で色々な形が浮かび上がってくる遊びも展開できるよう配慮している。

日名子(2009)は、塗り絵によって意識的に画面構成などが出来るとは考えておらず、輪郭線、色の指定を行うことは大人の概念を植え付けるもの、つまり塗り絵を規範性をもつものとしている。NやWの指導は塗り絵を子どもの色彩感覚を育てる描材と捉えて使うことで、規範性にはベクトルは向いていない。

保育者Oは、絵の具やクレヨンが手にべたつくことによる絵の苦手意識を解消できるものとして蜜ろうのクレヨンを使用している。画用紙の上で、色を混ぜ合わせることで豊富な色を生み出せる特徴は、色の表現不足をカバーでき、色の組み合わせによる新たな色の発現は子どもの感性を育てると考えている。実物に似た色を使えるというような指導ではなく、その子なりの色の感性を引き出すことで、絵を描く楽しさの世界に導いていることが窺える。

2. [情動的思考]

「描画指導は難しいと考える」

子どもの自然な発達に任せるのか、大人が介入するのかという点で、描画指導は難しいと考えていることについて、2人の語りの間に「予期せぬ一致」が見られた。

保育者P:

絵の指導っていうのは難しいなあって思いますね。その子のやるままにしておくのがいいのか、やっぱりこれ表現したいんだったら、もう少し「手は何本ある?」とか「顔にも耳があるよね。」って気付かせていく時期があってもいいかなとか、なんだかそれがいつもいつももっていうわけじゃないんだけど、その子の発達に合わせてね、でもなんかこっちが往々にして、大人がよしとするような絵にしがちじゃないですか。「もうちょっとここ描いたら?」とか、「空白が。」とか、隅に描いてたら「もうちょっとここに描いたら。」って言っちゃいますけど。

保育者R:

小学校の高学年位になってくると、色の使い方が凄く暗くなるじゃない。よりリアルっていったらおかしいけれど、原色で使ってばあ〜って描く子がまずいなくて、色を混ぜ合わせて、描いていくから何となく全体的に、こう、暗〜い自画像とか、そういうのを描くとね、なんか凄く暗いなって。もうちょっとなるとかなんないかなって思うんだけど、あれもやっぱり一つの年代的な一つの経験になっていくのかなって思うとね、皆あんなっちゃうのも寂しい気がするよね。だから絵ってというのは難しいなっていうのは凄く思う。

展覧会みたいなのを幼稚園でやってる時、小学校の図工の先生が見に来た時に、「こういうタッチって、子どもじゃなきゃできないんだよね。この時期にしか描けないんだよね。大人になったら描けないんだよね。」って言ったんだ。「ああそうか。」って。要するに色んなものが入っちゃうと、思うように動かせないっていうことを言いたかったんだと思うんだけど。だからそういう風にどんどんなってくるのはしかたがないのかな。やっぱりね。難しいことだな、凄く。

保育者PもRも、描画指導の難しさを挙げている。Pは子どもが何かを表現したい場面で、保育者がその対象物の特徴を気づかせる等、指導や助言を行うことの是非を自分自身に問い直している。一方で子どもの自然な発達に任せてもよい絵になるとは限らないというところに絵の指導の難しさを感じているように思われる。Rは子どもの屈託のないダイナミックな描画を

見た小学校の教師の話引用し、色々な知識が入ること
で子どもが本来持っているのびのびとした表現が損
なわれることになるのではないかと懸念していること
が視える。

3. [情動がからんでいない思考]

2種類の情動がからんでいない思考(「その子なりの
描画活動の活発期や停滞期についての発達の見通しを
もつ」、「子どもが自信をもてたことをきっかけに変わ
る瞬間に気づく」)について、それぞれ保育者の語りの
間に「予期せぬ一致」が見られた。

(1)「その子なりの描画活動の活発期や停滞期について の発達の見通しをもつ」

保育者 W:

その子の、感性の面白い子がどう変化していくかというの
は凄く面白いですよね。追及していくの、追っていくの。どの
辺で変わってくるんだろう。っていう、まあ、その子その子によ
っても違いますけど、ちょうど3歳児クラスで変わってくるのか、
2歳児クラスまでは皆、なぐり描きのところだから、グルグルま
るで、なぐり描きしていったって、3歳で頭足人で、最近早から2
歳から頭足は、出たりはしてますけど、そこで凄く巧みに描い
てたのに、描けなくなることもあるし、乳児期に巧みに描いて
たから、4歳5歳でほんとに巧みに描くっていうのはそうでも
ないです。そこに何かあるのか?やっぱり経験とか、色々な
経験、そこに自分がこう、出しきれてとかそういうのが全部
関係してくるとちゃうかな、とは思ってるんですけど。

保育者 X:

絵を描くって考えたら、ほんとに3歳4歳5歳の3年
間っていうのは、凄く大きい気がします。それがどの時期
にその子の絵を描くことのピークが来るか。

ピークが来た時に、今まで月齢が高いから小さい子と
比べると上手にできると思ってたのが、どっかで抜かさ
れるんです。できないと思ってた子ができるようになっ
た時の焦りみたいなのが。そうすると、その子が一生懸
命やったものを悪く言ってみたりとか、そういう姿が見
えた時には、こっちでその子には、一緒に鬼ごっこした
り、サッカーしたり。そこで絵を勧めちゃうと、絵を描
くことが凄く比べられちゃうみたいな気持ちになるので、
絵ではない別のところで、「お手伝いしてくれるかな?」
とか、「重たい荷物を持って来てほしいね。」みたいな、
そういう意味では保育園はほんとに生活なんで、一緒に
いる時間も長いし、「あの子はこういう事ができるよう
になった。」とか、「あの子は走ることが速いけど、僕は絵
を描くのが上手だ。」とか、何かそういうお互いのことを

わかっていて、一緒に喜べるというか、なんか絵だけで
決めないというか、そういう風に考えて指導していか
ない。絵を描くってということ一つにしても指導の仕方は
難しいかなって。

年長さんは小さい子を寝かしつけてくれるとんとん当
番があるんです。だからクラスの中では、月齢の低い子
達は、月齢の高い子に勝てなかったりとか、性格上の問
題も色々あるんで、クラスの中だけじゃなくて保育園の
中で、年長さんっていう気持ちを育てるっていうか。

大体3歳位だと、活動しようって言った時に、「やっ
た!!」ってすぐ乗ってくる。4歳位になると、「ええ〜
っ」て。「なんか何何ちゃんは、上手だけど。」みたいな
感じが出てきて、で、5歳になると保育園の中で一番大
きなお兄さん、お姉さんだから「頑張んなきゃ。」みた
いな、何かこう、ちょっと無理をするみたいな、疲れちゃ
ったりする、でも「さすが雪組さん。」とかって言われ
ると、また気持ちも乗っちゃうし。

子どもの描画活動が活発な時期と停滞する時期につ
いて2人の保育者が言及している。彼らは子ども達が
今までは「巧みに」描けていたのが、描けなくなっ
てきたり、周囲の子どもが一生懸命描いたものを悪くいう
姿に、その子どもの描画活動の停滞を感じているのだ。
保育者が「ピーク」と表現していることは、その子
ものの描画活動が活発に行われる時期のことであり、そ
の時期を境にして、その活発な描画活動が低下してい
くことを述べていると解釈できる。

ところで、4歳児の発言の「なんか何何ちゃんは、
上手だけど。」という部分に着目する。服部(2008)は、
4歳児の時期には自分が描くよりも他の子が描くのを
じっと見てなかなか描かない子が目立つことを指摘し
ている。4歳は今まで自分なりに周りの環境から取り
出した規則性を手がかりとして物事を意味のあるま
とまりに分節化し、再構成する時期だとしている。その
過程で物事を注意深く見たり、立ち止まって考えたり
するようになり、分節化することでこれまでとは違っ
て見えるようになる為、世界を再構成するのに留まっ
ている状態が「発達のU字現象」であると述べている。
具体的には3歳でできていることが4歳で一旦できな
くなり、5歳で改善される例を挙げている。保育者X
の語りの中の3歳、4歳、5歳の様子は、服部の「U
字現象」と同じカーブを描いているように思われる。

一方保育者Wは、乳児期に「巧みに」描けている状態
が4歳、5歳でも継続するとは限らないとし、子ども
が「巧みに」描くには、色々な経験と子どもが自分を出

しきれていることが必要ではないかと考えている。描画活動をはじめとして、言葉での表現や歌を歌うこと、身体を動かすこと等、日常生活における様々な活動は表現(表出)活動である。川地(2016)は、小学1年生に文字の指導が導入される際、はなし言葉でのコミュニケーションが豊かであることが前提で、そのためにたっぷりと言葉の世界を楽しめる生活があることが必要であるということ、そしてそれは幼児期の描画指導においても同様であるとしている。Wも、日常生活の中で、感情の表出がなされ、豊かなコミュニケーションが展開されることで、子どもの描画活動は促進されると考えているように思われる。

(2)「子どもが自信をもてたことをきっかけに変わる瞬間に気づく」

絵が楽しく描けていることと、他の表現活動を含む日常生活で子どもが活き活きとしていることが密接に関係すると捉えている点と、自信をもてたことをきっかけに子どもが変わることに保育者が気づいたという点に「予期せぬ一致」が見られた。

保育者X:

絵が描けるようになったことを、こう、ちょっと自信がつくと、リトミックの時間に歌を歌いだしたりとか。名前を呼んだ時の「はあい。」っていう返事がちょっと大きくなってっていうのは、私は凄く繋がってる気がします。それが最初が絵かもしれないし、最初が歌を歌うことかもしれないし、何か別のこともかもしれないけれども、何か自分でできるようになりたいって思ったことができるようになると、それは全てにおいて、表情も明るくなるし、笑い声も大きくなるし、私達に声をかけてくること、「先生、何何したい。」とか「何かするよ。」って言った時の活動、反応とかも、今までちょっとこう、自分には無理みたいな表情が、がらっと変わるというか、小さいうち、出来なかったことがちょっと大きくなってできるようになったっていうのは凄くストレートに「わあ。」って表情が変わってくるんです。

保育者S:

保育園に来た時に、ずっと全然絵が描けなくて、自分は自分でいいんだって思った時に、(4歳になる直前)絵が描けるようになった。だからほんとに、絵だけ取り出すんじゃなくて、日常の遊びとかにくっついてるんだなあって思って、見ていてもほんとに気持ちのいいほど、「私は私。」

小学校へ行ったら、別に絵だけじゃなくて他にも色々なことをして、別に絵が上手じゃなくてもっていう

のはあるけど、絵が描けなかった子がなんとなくでも描ける様になると、なんでもそうだけでできなかったことができるようになると、気持ちが軽くなってそれをきっかけにして、他のことにも取り組めるようになる。いろんなことがくっついてるんだよね。日常生活にくっついてるんだよね。

保育者T:

A君は描く事に自信が持てず、一斉活動の時間に、なかなか自分から描くことができない状態でした。描きたい気持ちはあっても、自分がイメージする通りに描けないのではないかと自信のなさが、A君の手を止めているように見えました。A君から保育者に「(自分の)手を持って(一緒に描いて)。」と要求することが多かった。「目はどこに描く?」「ここにする?」など相談する形で、さっと手を動かすのではなく、子どもの手の動きを感じながら自分の手を子どもの手に添えました。やりたいことは何か掴みたい想いで、手で感じようしました。好きな遊びをする時間に(1対1で)関わりました。(この活動は1年近く続いた。)

4歳児3学期、A君は「手を持って」とは言うものの、自分から手を動かすようになっていきました。保育者は、手を添えながら「もうすぐ保育者の手を必要としなくなるかもしれない。」と思いました。

3人の保育者は、子どもが変わる瞬間に気づいている。Xは絵が描けるようになると、それに伴って歌を歌い出したり、大きな声で返事が出来るようになるといった変化が子どもに現われることを語っている。絵もリズム運動も、自分の想いを表現する手段である。其々が繋がって、共に発達していくことを示唆している。保育者Sの場合は、「私は私」でいいと思えるようになった子どもが、絵を描けるようになったエピソードを紹介している。自己肯定感とは「自分の在り方を積極的に評価出来る感情、自らの価値や存在意義を肯定できる感情等を意味する言葉」(実用日本語表現辞典)であると定義されている。「日常生活にくっついてるんだよね。」という表現はS独特のものである。苦手であった絵が描け、心が軽くなりそれに伴って他のことにも前向きに取り組めるようになる。絵が描けることは自己肯定感がもてるようになるきっかけになり得るということを示唆しているように思われる。浜谷(2013)は、「どの子にも1年間の中で子どもの変化のきっかけになる瞬間がある、そういう確信がある。」と或る保育者の語りを著している。保育者Tは、手を添えないと絵を描けなかった子どもがいつの間にか自分から手を動かすように変化してきたことを語っている。

子どもの変化を T は手を通して感じとったのである。その子どもはそれまでは砂場で併行遊びをしていたが、絵が描けるようになった同時期に他の子どもと協同で遊べるようになったという。ここにも子どもの変化のきっかけに敏感な保育者の姿がある。子どもの自己肯定感を育む保育者の気づきが見受けられる。

ガードナー(1996)は、5歳から7歳までの時期は「図形的な経験や表現の領域だけに限定されるものではない、子どもの歌う能力、物語の能力、積み木積み、自由な身振りや優雅な踊りへの興味等—これらすべての領域に渡って、集中的にある時期の到来がある。・・・略・・・共感覚の年令、それは他のどんな年令よりも感覚の諸システムの間の翻訳を簡単に成し遂げてしまう時代である。」とし、複数の能力が共鳴し合って、子どもの創造性が活性化することを著している。「感覚の諸システムの間の翻訳を簡単に成し遂げてしまう。」とは、1つの能力が活性化すると、その能力が他の能力を高める点火剤のような働きをする、或いは1つの能力から他の能力へと繋がるという風に解釈できる。Xが語った、1つのことをきっかけにして複数の能力が連動して働くというエピソードは、ガードナーの述べていることと一致しているように思われる。

Ⅲ-ⅰ 小括

本研究では、インタビューを通して保育者の描画指導に内在する実践の枠組みをナラティブ分析によって明らかにし、描画指導の在り方への示唆を得ることを目的とした。保育者の語りから浮かび上がった指導観についてまとめると以下ようになる。

【身体的行為】の「自由画を指導する」場面では、2種類の身体的行為（「何を描いたか質問しない」、「自由に描ける前提条件を考えて関わる」）について「予期せぬ一致」が見られた。子どもが何を描いたのかについて保育者の意識が向いている時、保育者が絵を評価する観点は、描画結果と描画対象との類似性を志向しながら、子どもが評価の目から自由になることを願っていることが窺える。又、言葉がけに細心の配慮が必要なだけでなく、子どもが自由な遊び心をもつことができるような雰囲気や環境をつくっておくことが大切だと考えている。別の保育者は自由に描く為にはある程度の技術的なサポートが必要と考えている。このように子どもにとって「自由」に描くことはどういうことか、保育者はどのように指導していけばよいかを省察した結果、導き出された指導観であることが窺える。

「課題画を指導する」場面では、その子どもなりの表現を認める保育者の姿が見られた。子どもが描いた1枚の絵の中に雨が降ることや晴れることが混在し、混沌としているように見えてもその中では時間の経過等、その子なりのストーリーが展開されていることを捉えている。「真似をする子どもを指導する」場面では、保育者は、真似をすることはその子どもの個性と捉え、描き始めの抵抗感をなくすという意味で、真似(模倣)から入ることが有効なときがあると考えている。「色を塗ることを指導する」場面では、色を塗る活動を、色に対する子どもの感性を育てる目的で行っている。描材として塗り絵を使用するが、絵柄は幾何学模様や蔓茶羅模様のもを用いることで、色を塗る場所や色の組み合わせにより、色に対する子どもの感性が引き出せるよう配慮している。【情動的思考】の「描画指導は難しいと考える」場面では、子どもの自然な発達に任せるのか、大人が介入するのかという点で、描画指導は難しいと考えている。保育者は自らの実践を対象化し、省察している様子が窺える。【情動がからんでいない思考】では、2種類の情動が絡んでいない思考（「その子なりの描画活動の活発期や停滞期についての発達の見通しをもつ」、「子どもが自信をもてたことをきっかけに変わる瞬間に気づく」）が抽出された。前者においては、保育者は或る時期を境にして子どもの活発な描画活動が停滞していく様子を感じ取っている。後者では絵が楽しく描けるということと、他の表現活動や日常生活で生き生きしているということが密接に関係していることに気づき、子どもが自信をもてたことをきっかけに変わる瞬間を保育者は捉えている。

ところで、冒頭でも述べたが保育者11人のうち10人の語りの中に、子どもの苦手意識に関する語りが見られる。保育者の語りをまとめると苦手意識は次の3種類が挙げられる。

- (1)描画活動の未熟さによる苦手意識(2,3歳頃)
- (2)描画活動の未熟さに(子ども自身が)気付くことによる苦手意識(4歳頃)
- (3)周りからの評価を気にすることで生じる苦手意識(5歳頃)

では、ここで上記のそれぞれの苦手意識に対してどのように保育者が指導を行っているのかをみていく。

Ⅲ-ⅱ 苦手意識の違いによる指導

- (1)「描画技能の未熟さによる苦手意識」、(2)「描画技能の未熟さに気づくことによる苦手意識」

保育者V:

4歳の子って、凄いプライドが育つ時期だから、凄くそういうプライドがあって、きちんとしたものを作りたい、なんかそんなに上手くできてないものを「上手く描けたね。」なんて評価されたくないっていうところも逆にあるので、だから「上手だね。」って言って欲しくない。「なんか、長っ細くなっちゃったね。」っていう感じで、別に「下手」とかっていう単語じゃなくても、事実としてそういう風に言われた方が、「ほんととはこうは描きたくはなかったんだね。」とか、例えば「うん、なんか描いてるうちに、なんか、止まなくなっちゃったんだよね。」みたいな想いってあるじゃないですか。「それでいい。」って言って貰った方が、その時の気持ちをそのまま、受け留めて貰えた方が、絵の完成度としたら低いけれども、「気持ちとしてはこうなんだよね。」っていうのがあるじゃないですか。

年長になると、結構完成度を求めて、「上手く描きたいからもう一枚くれ。」とかね。一年違うと違うような気がしました。自分がこういう風に描きたいみたいなことを結構明確に思っている子も、勿論そうじゃない子もいますけれども。

保育者Vの語りの中には、今までなんとなく出来ていて「上手ね。」と褒められ満足していたことが、自分が描いた絵をある程度客観的に一步引いて見られるようになった結果、自分の描画技能の未熟さに気づいてしまい、「上手」と表現されたくない4歳児の姿が表れている。描画対象に対して、自分の絵が似ているかどうかを意識し始める、つまり相対的に評価し始めることの表れであることが覗える。年長になると更に上手に描くことへの想いが強まり、描画対象に近づける為に、何度も描き直す姿をVは捉えている。

保育者Vの「その時の気持ちをそのまま受け留める」という考え方は他の保育者の語りには見られなかった。Vは「気持ちとしてはこうなんだ。」と、子どもの想いをあえて代弁することも必要だと考えているのであろう。「そのまま受け留める」ということは、一步間違えるとその子どもが自分を「下手」と評価したことを保育者が肯定しているようにも受け取られかねない。その状況下でVは「長っ細く」という具体的な表現を用いており、その表現が子どもの想いとピッタリと一致したことで、「気持ちを分かってくれた。」という子どもの満足感に繋がったようである。子どもがどう描きたいのか、何にこだわって描きたいのかということを一歩踏み込んで丁寧に読み取り、子どもの気持ちに寄り添う姿が見られる。

保育者X:

それがね、小さい時(2,3歳頃)から出来ちゃう子だと出来て当然で、あの、上手く描けなくなるって事に自分で気付くとすねてしまう。小さいうちから何となくクラスの中でも月齢が高くて、自分より皆は小さい子みたいな、集団の中で自分はお兄さんだ、お姉さんだって育ってきた子っていうのは、自分が絵を上手に描いてないかもしれないとか、人はどう思うだろうとか、出来るんだけどもやりたくないみたいな、自信が、プライドが傷つけられるのを恐れるみたいなね、何かちょっとそういう反応が見えるんで・・・

同じ年齢でも、2,3歳の頃は月齢の差は大きいようである。月齢の高い子は月齢の低い子に比べて、それまでは自分が上手に描けていると感じていたが、成長するにつれ、周りの子ども達も描画技能が追いつき、自分がもはや優ってはいないことに気付いてしまうことによる苦手意識について保育者Xは述べている。他の子どもより自分が描いた絵は上手ではないと気づくことは、ある程度、客観的に自分の絵を一步引いて見られるようになったあらわれだと捉えているように思われる。このタイプの苦手意識への対処として、保育者Wは次の様に語っている。

保育者W:

お友達との絵と自分のを比べてしまっ、苦手意識を持つ子については、上手な子の隣には座らせない。あえて同じ位の子どもの隣に座らせて安心させる。

描画技能のレベルが同程度の子どもの隣に座らせることで、自分の描いた絵を上手下手で判断してしまう傾向にある子どもも、他の子どもの絵と比較して劣等感を感じることを免れると考えているのであろう。

Xの見解であれば月齢の低い子どもは当初、月齢の高い子より描画発達が遅れているが成長と共に絵が上達することで描くことが楽しめるようになる。この苦手意識は、「描画技能の未熟さに依るもの」である。「子どもが自信をもてたことをきっかけに変わる瞬間に気付く」でも述べたが、最初描くことに苦手意識をもっている子どもの描画活動は、何かのきっかけで自分に自信がもてると一気に他の能力とも連動して開花するとXは考えているのだろう。つまりXは、早い段階から絵に対する苦手意識をもつ子どもに関しては、その子どもの自己肯定感を高めるような働きかけをすることで、軽減が見込まれると考えている。一方で、4,5歳頃迄、抵抗なく描画活動を行っている子どもは自身で評価したり、他者から評価されることを気にし

て自分の描いた絵に対して自信がもてなくなる結果、苦手意識が生じると考えており、このタイプは、絵が描けるのに描こうとしないところに特徴があると分析していることが窺える。

保育者U:

苦手っていうのは、・略・最初はでも、楽しく「これママ。」「これパパ。」って描いてるんですけど、だんだん気づいちゃうんですよ、「僕はちょっとお友達と絵が違う。」って。・略・自分の描いた絵に関してお話ができると、あまり苦手っていうよりは、描いて楽しいとか、描いて先生に見せたいって、どんな絵でも描いてきてくれたら黒板に貼ったりとか、なんかそういう繰り返しですね、そしたらだんだんと絵も出てくるし。

子どもが言ったことに関して、繰り返しあげたりとか。「これママなんだ。」「へえ、ママなの、素敵だね。」とか、「わあ、なんか綺麗だね。」とか、そんな、なんか形容詞をつけてあげたりとかすること。綺麗とか、かっこいいとか、素晴らしいとか・

これは冒頭の部分が、楽しく描けていた年少時、次に自分の絵が友達と違うことに気づく年中時についての語りである。ここでは服部(2008)が述べる「U字現象」が見られる。年中の時期は他児と比較して委縮したり、自分を評価し描けなくなるようである。その自己完結型の苦手意識を軽減する方法として、子どもの発言を保育者が繰り返ししたり、形容詞で褒めるという手法を用い、子どもから自分の絵についての話を引き出すことで苦手意識の軽減を図っている。子どもが言ったことを繰り返す手法は、カウンセラーが用いるラポールの手法に近いものである。又、形容詞で褒めるということはこの保育者が経験から導いた方法である。

(3)「周りからの評価を気にすることで生じる苦手意識」

保育者U:

何それ。違うよ、中央線はそんなじゃないよ。」とか、子どもは残酷なんです。友達に言われちゃったりすると、「ああ、僕、絵嫌い、描きたくない。」ってなっちゃう。

保育者Q:

父の日あたりの時期だったと思うんですね、その画用紙一杯に顔を描いたんです。画用紙のほんと、下が3センチ位しか余白が残ってなくて、そこから下のところに洋服としたら描けないじゃないですか、でも下を青だったか、それが結局、形として台形に塗り込んだ。そしたらクラスの子達から「スカートををはいている。」って言われたことがあって。周りからの「上

手下手」じゃないけれど、そういうこともやっぱり印象に残るのは確かだと思うし、幼稚園の頃って、やっぱり思ったことをぼんぼん普通に言うんです。だから私達も活動してる時に、気づく、全部が全部気づってことは難しいことなんですけど、気づいた時に、その子なりにやっぱり、言われた子の方も前向きに絵画に取り組んでいく、そここのところを大事にしていかなければいけないかなと思ったりはします。

保育者X:

大体ちょっと絵が苦手な子に声をかけてる時っていうのは、なんか私は1対1みたいな感じで、他の子が来てる時、「ちょっと待っててね、ちょっとお話させてくれる？」って、私はその2人の、その子との関係、その子との空間を守る。そうすると守ってもらってるところで、安心して描けるっていうのもあるし、間違えちゃったらまた、描き直す事もできるとか、ちょっとこっちで練習してみるとか、色んな方法で、あつ、ちょっと大丈夫かもってような表情になってくるんで。

保育者U、Qは、他の子どもからの言葉によって子どもが苦手意識をもつということを述べている。評価を気にするあまり、描くことを躊躇する子どもがいるのである。Qは、子どもが周りから指摘される場面に出来る限り気づき、その場面での子どもが前向きに取り組めるよう支える必要性があることを述べている。保育者Xは、個別に関わることで安心感を与え、結果的に子どもの苦手意識が軽減することを示唆している。「その子との空間を守る」という発言はこのX独自のものではあったが、個別指導を行う保育者は他にもいる。彼らは無意識的にその子との空間を守り、子どもに安心感を与え、少しでも自信がもてるよう子どもに寄り添っている。だが改めて自分の行為を振り返り言語化してはいないのであろう。

以上のようにそれぞれのタイプの苦手意識に対して保育者は子どもの発達の見通しを持ち、その発達に沿った指導を行う姿が見られた。

(1)に関しては、「子どもが自信をもてたことをきっかけに変わる瞬間に気づく」でも述べられているように、3歳頃、絵を描くことに消極的な子どもが「自分は自分」だと肯定的に捉えられるようになると、他の活動と連動して描画活動も活発に行うことを保育者は挙げている。このタイプの苦手意識に対しては、個別指導等で安心感を与え、技術面でのサポートにより改善するとしている。保育者は、この苦手意識は軽減が比較的容易であると考えている。

(2)に関しては、「その子なりの描画活動の活発期や

停滞期についての発達の見通しをもつ」の中でも述べられているが、早い時期から絵が描けている子どもは4歳頃立ち止まり、周りの子どもの絵と自分の絵を比較したり、自分自身で評価し自己完結することで委縮し、描けなくなる傾向があることを保育者は捉えている。自分の描画技能の未熟さに気づくということは、自分が描いた絵をある程度客観的に一步引いて見られるようになったあらわれである。この苦手意識に対して保育者の働きかけは3通り挙げられる。1つめは、子どもから自分の絵についての話を引き出す働きかけである。自分の想いを絵で表現することができずにいる場合、ことばによる表現に置き換えさせて、子どもの想いを引き出ししている。ことばによる気持ちの表出がスムーズにいくことで、同じ表現活動である描画活動も連動して活性化すると考えている。2つめに、保育者は子どもの気持ちをそのまま受け留め、更に子どもの想いと一致するような具体的な表現を用いて代弁することで、「気持ちをわかって貰えた。」という子どもの満足感に繋げる働きかけである。3つめは一旦描画活動から離し、他の活動で自己肯定感を高めることで、結果的に描画活動の停滞期からの回復を促している。

(3)の苦手意識についても、保育者は1対1の個別指導を行い、その子どもと保育者だけの空間を確保することが子どもに安心感を与え、自信の回復に繋がっている。

IV まとめと今後の課題

本研究では、インタビューを通して保育者の描画指導に内在する実践の枠組みをナラティブ分析によって明らかにし、描画指導の在り方への示唆を得ることを目的とした。横山(2012)が提唱したナラティブの重奏化を参考に、浜谷(2013)の「代理性・指示性志向—反代理性・活動性志向」「規範性・普遍性志向—個別性・私的志向」の二項対立的図式を包含するナラティブを選択して分析した結果、[身体的行為]としては「自由画を指導する」「課題画(経験画、観察画)を指導する」「真似をする子どもを指導する」,[情動的思考]として「描画指導は難しいと考える」,[情動がからんでいない思考]として「その子なりの描画活動の活発期や停滞期についての発達の見通しをもつ」「子どもが自信をもてたことをきっかけに変わる瞬間に気づく」が抽出された。保育者の語りから浮かび上がった保育者の指導の枠組みについてまとめると以下ようになる。

1. 子どもの自由な描画活動を保障すること

保育者が絵を評価する観点は、描画結果と描画対象との類似性を志向しつつも、子どもが評価の目から自由になることを願っていることが窺える。保育者の言葉がけに関しては細心の配慮が必要なだけでなく、子どもが自由な遊び心をもつことができるような雰囲気や環境をつくっておくことが大切であると考えている。その為にはある程度の技術的なサポートも必要であると考えている。

2. その子なりの個性を認め、育くむこと

子どもの絵に立ち現われる時間の経過等、その子なりのストーリーが展開される様子を的確に捉え、保育者自身が楽しむ姿が見られる。真似つまり模倣に関しては、その子どもの個性と捉え、描き始めの抵抗感をなくすという意味で、真似から入ることが有効なときがあると考え、真似からその子どもの個性的な表現に導くような指導が心がけられている。色を塗る指導では、塗り方次第で色々な形が浮かび上がったたり、色の組み合わせを楽しむ遊びが展開出来ることを目的として、幾何学模様や曼荼羅模様を選び、子どもの色に対する感性が育つよう配慮している。

3. 自己肯定感が育つきっかけとなる、子どもが変わる瞬間を支えること

「自分は自分」だと肯定的に捉えられるようになった子どもがそれまで描けなかった絵が描けるようになったり、逆に絵が描けるようになると、他の活動も活発に行えるようになるといった、子どもが変わる瞬間を保育者は捉えている。その経験から、保育者は日常生活の其々の活動と描画活動が密接に関係していることを実感し、描画活動は子どもの自己肯定感を育む可能性がある活動として楽しく展開すべきであることを示唆している。

4. 子どもの描画活動に対する苦手意識に関しては、発達の見通しを持つこと

保育者の語りから、子どもの描画活動に対する苦手意識に関しては3種類の苦手意識が挙げられた。保育者は、子どもの描画発達のどの時期に苦手意識が生じているのかをまず的確に判断し、その苦手意識が何に依るかを見極めた上で、子どもをどう支えるのか、判断をしている。例えば同じ4歳であっても、描画活動から一旦切り離し別の活動で自己肯定感が持てるよう

支えるのか、或いはその子どもの想いをそのまま受け留めて代弁するのかは、その状況に依存しているといえる。子どもの苦手意識に対する彼らの認識は、子どもの姿から捉え方を学んできた経験に基づくものである。その経験を基に、目の前の子どものどう対処するかは、その場その場に応じた保育者の瞬間の判断に依っている。

以上、本研究で明らかになったことは、保育者は描画指導の際、子どもの言動から内面を読み取ったり、その場の状況、文脈に応じた指導が行えるよう配慮している。又、子どもの描画過程、描画結果から、その子なりの何かを捉えるということを大切に指導を行っている。例えばネガティブな見方をされる真似という行為に関して保育者は、真似は創造へ繋がるものと肯定的なスタンスで子どもに接している。それは自らの真似(模倣)に対する意識を変えた結果ともいえる。このような実践の枠組みは保育者が自分自身の、子どもへの接し方について省察した結果、気づき、導き出したものである。日々の保育を子どもの反応と自らの実践とのフィードバックによって臨んでいることがわかる。

今回のインタビューでは、其々の保育者が自らの実践を口々に「日々当たり前のことを行っているだけ。」と語っていたが、子どもが自己肯定感を持てる瞬間や、ガードナーが述べるような子どもの複数の能力が連動して開花する瞬間を彼らは捉え、「溶けていく」「くっついている」といった彼ら自身の言葉で表していた。しかし子どもの変化が彼らの実践の中の理論によって成されたものであるということに彼ら自身が気付いているかどうかは明らかでない。保育者が自らの実践を省察し、改めて言語化していく中で、保育者の実践の枠組みが更に明らかになるといえる。

研究者の役割は、横山が述べるように異なる個人によって意味づけられた多様な出来事についてのナラティブを「一致」に基づいて関連づけ、新たな語りとして意味づけなおし、そこに内在する枠組みを明らかにすることにあるといえる。

その一方で、一致しない語りにも、その保育者独自の指導観が内在しているであろう。一致しなかった語りについても分析し検討する必要がある。

引用・参考文献

佐伯胖,宮崎清孝,佐藤学,石黒広昭 1998 心理学は実践知をいかにして越えるか 心理学と教育実践の間で 東京大学出版会

p25-p38

- 浜谷直人 2014 描画発達理論を拡張する:子どもの絵の苦手意識と保育実践の関係 心理科学第36巻1号p1-p9
- 横山草介 2012 質的データ分析試論としてのナラティブの重奏化 青山社会情報研究vol.4
- 田中義和 1997 描く遊びを楽しむ ひとなる書房 p53,p123-p130,p138
- 鬼丸吉弘 1996 創造的人間形成のために 勁草書房p102
- 日名子孝三 2009 幼児,児童の描画表現における模倣と指導の関係 一技術的・写實的観点から— 文京学院大学人間学部研究紀要 Vol.11, No.1, p305-p315
- 服部敬子 2008 みんなのねがい 12月号 発達の基礎を学ぶ 第8講 “揺れつ戻りつつ” 誇り高き四歳児の世界その1 分節化と再構成 全障研出版部 p42-p45
- 川地亜弥子 2016 みんなのねがい 12月号 発達の基礎を学ぶ 伝わる喜びと文字学習 全障研出版部 p16-p17
- 浜谷直人 2013 仲間とともに自己肯定感が育つ保育—安心のなかで挑戦する子どもたち—かもがわ出版p152-153
- H. ガードナー(星三和子訳) 1996 子どもの描画 なぐり描きから芸術まで 誠信書房 p123-p125
- 服部敬子 2009 みんなのねがい 2月号 発達の基礎を学ぶ 第10講 “「第三の世界」へ踏み出す5~6歳児” 全障研出版部 p42-p45

参考資料

保育者	幼稚園・保育園	役職・又は保育歴
N	A保育園(私立)	主任 25年
O	B幼稚園(私立)	園長 38年
P	C幼稚園(公立)	園長 38年
Q	D幼稚園(公立)	副園長 15年
R	D幼稚園(公立)	38年
S	E保育園(私立)	園長 40年
T	F幼稚園(公立)	副園長 23年
U	G幼稚園(私立)	主任 10年
V	H幼稚園(私立)	元幼稚園教諭 10年
W	I保育園(公立)	40年
X	A保育園(私立)	23年